Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8870304
Centre d'intérêt: 071

Lupien, Madeleine.

Etude du processus de restructuration d'un programme de formation professionnelle / par Madeleine Lupien. -- [Trois-Rivières?] : M. Lupien, 1986.
iii, 85 f. ; 28 cm.

Résumé au début du v. "Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation". Bibliogr.: f. 84-85.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières

Descripteur(s): Programme de formation * Techniques humaines * Développement de programmes * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Institut de police du Québec

Identificateur(s) de sujet: Techniques policières

Ce rapport de recherche décrit et analyse la démarche suivie dans le processus de restructuration de la formation de base à l'Institut de police du Québec. L'objectif principal est d'orienter un type particulier de formation selon les finalités éducatives du paradigme inventif de l'éducation, tel que présenté par Yves Bertrand et Paul Valois. L'intégration des trois niveaux de savoir représente donc le repère privilégié dans l'accomplissement du processus. En cela, l'utilisation d'une démarche expérientielle d'apprentissage favorise les conditions d'application requises. Le rapport de recherche présente d'abord l'historique de la formation dispensée, puis traite de la naissance du projet de restructuration du programme. Ensuite, sont décrits les différents paliers de l'intervention: analyse de la situation, investigation sur le terrain, établissement du cadre conceptuel, élaboration des étapes de la restructuration et analyse-synthèse des étapes franchies. L'analyse des principaux obstacles à l'intervention ainsi que l'exploration des avenues possibles dans la poursuite du projet terminent le rapport.

Type de document: r

EDUQ 8870304

Université du Québec à Trois-Rivières

Fiche-résumé de travail de recherche de 2e cycle

☐ Mémoire
☒ Rapport de recherche
☐ Rapport de stage

Nom du candidat: MADELEINE LUPIEN

Diplôme postulé: Maîtrise ès sciences, M.Sc. (ÉDUCATION)

Nom du directeur de recherche: CLAIRE BROCHU, U.Q.T.R.

Nom du co-directeur de recherche (s'il y a lieu): MARCEL BEAUMONT, U.Q.T.R.

Titre du travail de recherche: ÉTUDE DU PROCESSUS DE RESTRUCTURATION D'UN PROGRAMME DE FORMATION PROFESSIONNELLE

BIBLIOTHÈQUE

Résumé:*

La description et l'analyse de la démarche suivie au sein du processus de restructuration du programme de la formation de base à l'Institut de police du Québec constituent l'essence du projet de recherche en titre.

L'objectif principal de la recherche est d'orienter un type particulier de formation selon les finalités éducatives du paradigme inventif de l'écudation, tel que présenté par Yves Bertrand et Paul Valois dans leur ouvrage "Les options en éducation" (1982). L'intégration des trois niveaux du savoir (factuel, faire et être) représente donc le repère privilégié dans l'accomplissement du processus. En cela, l'utilisation d'une démarche expériencielle d'apprentissage favorise les conditions d'application requises.

Le rapport se penche d'abord sur l'historique de la formation dispensée puis, sur la naissance du projet de restructuration en cause. Ensuite, sont présentés les différents paliers de l'intervention, c'est-à-dire la progression des éléments méthodologiques de la recherche : analyse de la situation, investigation sur le terrain, établissement du cadre conceptuel, élaboration des étapes de réalisation de la restructuration et analyse-synthèse des étapes franchies.

L'objet de la démarche, dans son ensemble, consiste à explorer les possibilités d'application de considérations pédagogiques

précises, issues d'un cadre théorique adapté aux besoins de formation à combler. Une description systématique des principaux éléments jalonnant le cheminement du projet permet de dégager les éléments nécessaires à l'analyse.

Enfin, la synthèse des principaux obstacles à l'intervention, de même que l'identification de lacunes dans l'établissement des étapes de réalisation permettent l'exploration d'éléments prospectifs souhaitables dans la poursuite du projet, comme dans d'éventuels projets de recherche.

Madeleine Lupien
Signature du candidat
Date: 1986-12-08

Claire Bé
Signature du directeur de recherche
Date: 1986-12-08

Signature du co-auteur (s'il y a lieu)
Date:

Signature du co-directeur (s'il y a lieu)
Date: 1986-12-08

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ÉTUDE DU PROCESSUS DE RESTRUCTURATION D'UN PROGRAMME DE FORMATION PROFESSIONNELLE

par

MADELEINE LUPIEN

Programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche

présenté à

L'Université du Québec à Trois-Rivières

Décembre 1986

REMERCIEMENTS

Mes remerciements s'adressent principalement à madame Claire Brochu et à monsieur Marcel Beaumont. Respectivement directeur et co-directeur de la recherche, ils ont soutenu et encouragé ma démarche au sein du programme d'études de la Maîtrise en éducation. Leur patience et leur optimisme à mon égard n'ont d'égal que le respect qu'ils m'inspirent. À tous les deux, un grand merci.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION i

LEXIQUE iii

CHAPITRE I : Formation de base à l'Institut de police du Québec 1

1.1 Historique de la formation de base 1
1.2 Emergence de la restructuration de la formation de base 6

CHAPITRE II : Restructuration de la formation de base : Premier palier d'intervention 11

2.1 Ébauche d'un plan d'action par la direction des Services pédagogiques 11
2.2 Recherche d'informations 12
2.3 Investigation sur le terrain 21
2.4 Établissement du cadre conceptuel 24
2.5 Formulation des objectifs et des étapes de réalisation de la restructuration de la formation de base 42

CHAPITRE III : Restructuration de la formation de base : Second palier d'intervention 47

3.1 Première étape de réalisation du projet 47
3.2 Seconde étape de réalisation du projet 64

CHAPITRE IV : Analyse d'un palier parallèle d'intervention et synthèse de la recherche 69

4.1 Première étape de réalisation du projet 69
4.2 Seconde étape de réalisation du projet 73
4.3 Synthèse de la recherche 74

CONCLUSION 77

APPENDICE A 80

APPENDICE B 81

APPENDICE C 82

APPENDICE D 83

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 84

INTRODUCTION

La société actuelle est à un tournant, et a besoin pour assurer ses assises, d'individus créateurs, autonomes, capables d'interactions, conscients de l'interdépendance humaine, responsables de leur milieu de vie comme de leurs semblables.

Dans cette perspective, le système éducatif, parce qu'il contribue largement au développement des personnes, devient la voie idéale de la concrétisation de nouveaux fondements philosophiques. Il représente le champ d'application des avenues sociétales désirées.

Les finalités éducatives des divers systèmes de formation représentent la source de mes préoccupations principales. L'ensemble des implications qui découlent des intentions d'un processus de formation, quel qu'il soit, suscite un intérêt, une curiosité et un questionnement sans cesse grandissants chez moi.

Au fil des années, animée par le souci d'approfondir ma réflexion en ce sens, je recherche les moyens d'orienter l'intervention pédagogique vers une meilleure acquisition des connaissances et vers un développement plus formateur du bien-être individuel et collectif. Ma réflexion est loin d'être achevée. Cependant, des valeurs éducatives émergent de mon cheminement et trouvent des applications concrètes de réalisation.

Le présent rapport de recherche se veut représentatif des fondements conceptuels qui animent mes interventions pour le moment. Il prétend offrir une description et une analyse de celles-ci au sein du milieu particulier que représente la formation policière dispensée à l'Institut de police du Québec.

Un heureux hasard veut en effet que j'intervienne au sein de l'institution en cause à titre de personne-ressource dans la réalisation d'un projet de restructuration du programme de la formation de base. Le mandat, d'une durée de six mois, de même que son déroulement constituent l'essence de ce recueil.

Ce rapport de recherche présente d'abord l'historique de la formation dispensée puis, traite de la naissance du projet de restructuration de programme. Ensuite, sont décrites la préparation, la méthodologie et les étapes de réalisation franchies. La démarche décrite consiste à explorer les possibilités d'application de considérations pédagogiques précises, détaillées au sein du cadre conceptuel. Enfin, l'analyse des principaux obstacles à l'intervention ainsi que l'exploration des prospectives possibles dans la poursuite du projet terminent l'ouvrage.

LEXIQUE*

Cégépien :	Étudiant fréquentant un Collège d'enseignement général et professionnel.
Paradigme :	Ensemble des courants de pensée qui animent un modèle éducatif particulier.
Promotion :	Groupe de stagiaires qui parcourent un cheminement identique dans l'institution. (À l'Institut, plusieurs promotions se chevauchent).
Rapport - Dion : ou **Sondage - Dion**	Deux des termes employés afin de nommer le document renfermant l'analyse de la formation de base de l'Institut de police du Québec.
Savoir :	Ensemble des aspects liés à l'apprentissage d'une connaissance.
Savoir factuel :	Aspect du savoir qui s'attache à la transmission de connaissances théoriques.
Savoir-faire :	Aspect du savoir qui s'attache au développement de techniques spécifiques.
Savoir-être :	Aspect du savoir qui s'attache au développement d'attitudes.
Stagiaire :	Étudiant fréquentant l'Institut de police du Québec.
Stratégie pédagogique :	Ensemble des moyens utilisés en vue de permettre un apprentissage.
Stratégie d'évaluation :	Ensemble des moyens déployés afin de porter un jugement sur le résultat des apprentissages.

---

* Les définitions utilisées proviennent de l'auteur du rapport de recherche.

CHAPITRE I

Formation de base à l'Institut de police du Québec

Jusqu'en 1969, la formation policière au Québec relève principalement des organisations policières de la province. La création de l'Institut de police du Québec oriente cette forme d'enseignement vers d'autres avenues. Afin de circonscrire l'évolution de la formation dispensée par l'Institut, un survol des événements et des facteurs qui la jalonnent s'impose.

1.1 Historique de la formation de base

1.1.1 Les programmes de formation

En juin 1969, l'Institut de police du Québec, sise à Nicolet, reçoit ses premiers stagiaires. Au nombre de soixante-sept, ils entament le début de la "formation universelle et uniforme pour tous les futurs policiers québécois".[1]

Peu de temps après l'ouverture de l'Institut, deux programmes s'ajoutent à la formation initiale. Il s'agit du programme dit de perfectionnement, qui s'adresse à des policiers en service, et de celui destiné aux administrateurs policiers. Dans le cadre de la formation aux adultes, deux cégeps (F.-X. Garneau à Québec et Ahuntsic à Montréal) offrent quelques-uns de ces cours pendant cette période.

Depuis février 1972, la Loi de Police oblige tous les policiers à être diplômés de l'Institut de police pour oeuvrer dans une organisation policière. Pour sa part, l'action concertée des ministères de la Justice et de l'Éducation, en matière de formation policière, devient officielle en 1974. Le lien existant entre ces deux instances assure aux cégépiens inscrits au programme "Techniques policières" la formation complète pour devenir policier. Neuf cégeps offrent actuellement ce programme de formation technique dispensé en six sessions. La dernière session constitue le programme de la formation de base dispensé à l'Institut de police du Québec.

Avec les années, d'autres services viennent élargir les secteurs d'activités de cette maison de formation. En 1978, un programme de certification policière est inauguré, sous la responsabilité conjointe de l'Université du Québec à Trois-Rivières et de l'Institut. À la même époque, est créé un Centre d'appréciation du personnel policier dont les services auprès des organisations policières n'ont cessé de croître en offrant une compétence de plus en plus éclairée.

Le Conseil de direction de l'Institut de police représente l'instance décisionnelle responsable de la définition des orientations et de l'approbation de la planification, des politiques et des programmes dispensés.

La planification, les politiques et les programmes sont issus des études et des recommandations d'organismes composant la structure administrative interne de l'Institut : le comité exécutif, la direction des Services pédagogiques, la direction des Services à la clientèle, la direction des Services administratifs, etc.

Le programme de la formation de base est sous la responsabilité de la direction des Services pédagogiques. Celle-ci a pour tâche de développer, de mettre à jour, de donner et d'évaluer les cours et les programmes de formation. Elle voit également à la réalisation du matériel didactique pertinent.

1.1.2 La clientèle

La clientèle inscrite au programme de la formation de base émane de deux sources. La majorité des stagiaires proviennent des collèges alors que d'autres, moins nombreux, s'inscrivent au programme après qu'une organisation policière se soit déjà assurée de leurs services.* Dans cette seconde catégorie, on retrouve des policiers autochtones qui suivent un programme de formation de base spécifique à leurs besoins.

---

* La formation des personnes composant cette catégorie de stagiaires s'effectue après leur embauche contrairement aux stagiaires réguliers dont la formation est achevée lorsqu'engagés au sein d'une organisation policière.

Nombre d'inscriptions

au programme de la formation de base

de 1979 à 1985[2]

ANNÉE	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	TOTAL
Constables spéciaux Autochtones	19		14			16		49
Policiers	141	120	60	19		24	20	384
Cégépiens	297	420	496	416	467	454	453	3003
TOTAL	457	540	570	435	467	494	473	3436

L'année 1986 annonce une hausse significative du nombre d'inscriptions, hausse de près de 20 % de la clientèle cégépienne.

1.1.3 Les ressources consenties

Pour former ses policiers, l'Institut dispose des ressources suivantes :

- des ressources physiques : salles de classe, salle militaire, salle de repos, services d'hébergement et de restauration, salle de tir, infirmerie, etc.

- des ressources didactiques : imprimerie matériel et documents audio-visuels, bibliothèque, service d'arts graphiques, magasin, etc.

- de l'équipement motorisé : vingt-neuf véhicules automobiles, deux motocyclettes, etc.

- des ressources humaines : cent quinze employés civils et policiers.[3]

1.1.4 Le personnel instructeur

Le personnel instructeur directement lié à la formation de base se compose de trente policiers et de onze civils.* Les policiers se recrutent parmi les policiers patrouilleurs d'expérience de la province manifestant des compétences particulières dans l'un ou l'autre des contenus dispensés à l'Institut. Le personnel civil, pour sa part, se compose essentiellement de spécialistes en une matière précise (éducation physique, psychologie, conduite automobile, etc.).

Près de quarante personnes sont donc responsables de l'enseignement offert au sein de vingt-trois activités cours pour la clientèle cégépienne ou de trente-trois activités cours pour

---

* Les chiffres cités représentent le nombre d'instructeurs actifs au sein de la formation de base au moment de la rédaction de ce rapport. Ils varient d'une session à l'autre, mais ceux-ci sont représentatifs des effectifs humains liés à la formation de base.

la clientèle au service d'une organisation policière. En plus de cette tâche, les instructeurs policiers assument la coordination des cours dispensés au programme de perfectionnement.

Le stage de la formation de base s'étale sur soixante-quinze jours lorsqu'il s'agit du cours offert aux cégépiens et sur quatre-vingt-dix-neuf jours lorsqu'il s'adresse aux policiers en exercice. Ces derniers suivent un programme d'appoint d'une durée de cinq semaines avant de se joindre au groupe de cégépiens.

Les données et les faits relatés jusqu'ici témoignent de l'évolution constante et importante qu'a connu cette maison de formation depuis son ouverture.

1.2 Emergence de la restructuration de la formation de base

Au fil des années, la formation subit un processus de transformations successives dont les résultats ont une incidence sur le type d'enseignement dispensé.

1.2.1 Provenance des contenus transmis au sein de la formation de base

À l'origine, les besoins de formation que l'Institut comble sont étroitement liés aux tâches à accomplir par un policier, agent

de la paix. Ainsi, les cours dispensés, de même que leur durée, se relient directement aux tâches spécifiques et à leur fréquence d'apparition de l'activité quotidienne d'un policier.

Au fil des années, les programmes de formation policière, dispensés tant à l'Institut de police qu'aux cégeps, se modifient pour répondre aux besoins du milieu, énoncés périodiquement par les représentants de divers comités. Et c'est ainsi que se définit le contenu officiel de la formation de base offert à l'Institut.

Cependant, des modifications moins formelles viennent, elles aussi, en déterminer le contenu. Elles s'effectuent sans action concertée des structures administratives et pédagogiques. Aucune stratégie de changement n'appuie de façon précise cette catégorie d'altérations qui, dans la plupart des cas, se réalisent aléatoirement, sans égard aux conséquences sur l'ensemble des cours dispensés dans le programme. Elles sont le fait d'une seule ou d'un groupe de personnes qui jugent ces changements opportuns au moment où elles assument l'enseignement d'une matière.

Fait à souligner ici, les instructeurs policiers occupent leur poste à l'Institut pendant une période approximative de trois ans. Ils viennent y chercher un enrichissement personnel et

professionnel afin de mieux poursuivre leur carrière lors du retour dans leur organisation policière. Un phénomène qui, en lui-même, ouvre la voie à des problèmes de cohérence et de continuité au sein des enseignements et qui fait une large place à l'initiative personnelle.

Une autre caractéristique de ces initiatives répétées est que, du fait qu'elles soient toujours mineures, elles échappent à un contrôle réel des membres de la direction des Services pédagogiques. Cet aspect répétitif, pour sa part, a pour effet d'amplifier le phénomène. Dès lors, des actions pour remédier à la situation sont entreprises.

1.2.2 Recherche de précision et de constance au sein du programme

En 1978, s'achève un processus de mise à jour des "plans de cours". Ces documents se veulent des outils de références et d'orientation pour chacun des cours dispensés. On y retrouve, outre un sommaire, les éléments de contenu, une description de chacune des périodes accordées à ces éléments (titre, objectif de la leçon, son contenu spécifique, le matériel requis), la méthodologie ainsi que l'évaluation proposées pour le cours et une liste bibliographique des ouvrages utilisés. Le but que poursuit cette démarche est d'assurer une continuité dans l'enseignement et de contrer les effets du phénomène décrit plus haut.

À la fin des années 1970, un service de recherche et de planification voit le jour. Ses mandats consistent, pour n'en nommer que quelques-uns, à rechercher les nouveaux besoins de formation, à en étudier les implications pédagogiques au sein des divers programmes offerts et à proposer des solutions de rechange.

Les diverses études du groupe de travail, pas plus que les rapports produits n'ont de suite. Le service lui-même cesse toute activités quelques années après sa création.

Un tel état de fait illustre le principal problème auquel est confronté l'Institut de police depuis son ouverture, c'est-à-dire le "roulement" effarant du personnel policier, incluant le poste de directeur général, d'une part, et le personnel civil contractuel, d'autre part. Cette situation, toujours présente, nuit à la poursuite des actions entreprises aux divers paliers administratifs et pédagogiques.

Le programme de la formation de base résiste aux éléments perturbateurs et maintient, malgré tout, un enseignement minimal satisfaisant. Ceci parce que la motivation et l'intérêt de tout le personnel nouveau, soucieux d'accomplir une tâche de qualité, compense les effets négatifs des divers phénomènes qui viennent d'être décrits.

En janvier 1983, le rapport d'un comité "ad hoc" sur la formation policière établit le partage cégep et Institut de police, conformément aux exigences de la réforme des études collégiales. Les cours dont les contenus sont de l'ordre de la connaissance théorique seront dispensés dans les cégeps. La formation pratique relèvera de la responsabilité de l'Institut. Les principales recommandations de ce rapport seront appliquées définitivement en janvier 1989. Dans les faits, les changements réalisables sont mineurs : un seul cours théorique passe de l'Institut vers le cégep. Cependant, l'Institut de police participe, à l'époque, à l'élaboration des objectifs généraux et spécifiques de chacun des cours.

Motivée par une volonté de mener à bien la vocation de l'Institut, la direction des Services pédagogiques entreprend en janvier 1985 la "restructuration du programme de la formation de base".

CHAPITRE II

Restructuration de la formation de base : Premier palier d'intervention

Restructurer un programme de formation de cette envergure exige une planification soignée et exacte des actions à entreprendre. C'est dans ce souci de précision que se déroulent les étapes du premier palier d'intervention de la refonte du cours de base à l'Institut de police du Québec.

2.1 Ébauche d'un plan d'action par la direction des Services pédagogiques

Dans un premier temps, la direction des Services pédagogiques se donne comme mandat de valider la pertinence du projet de restructuration des cours offerts au sein de la formation de base.

C'est ainsi qu'en février 1985, les directeurs des services de police et les jeunes policiers patrouilleurs du Québec, en service depuis cinq ans ou moins, sont sollicités pour répondre à un questionnaire-sondage portant principalement sur les cours du programme de la formation de base.

L'analyse des données recueillies grâce au questionnaire fait l'objet du Rapport - Dion déposé en mai 1985.[4] Les résultats de cette consultation servent de tremplin à la refonte souhaitée. Cependant, l'enthousiasme initial s'émousse chez les membres de la direction.

Une contrainte majeure les empêche de mener à bien la démarche : ils n'ont pas ou peu de temps à y consacrer.

Afin de faire avancer le dossier, ils décident d'embaucher une personne-ressource. C'est à ce moment que j'interviens dans le processus.

2.2 Recherche d'informations

Lors de mon arrivée, le 1er octobre 1985, j'ai à établir mes propres objectifs relativement au projet. Afin de les énoncer clairement, il me faut d'abord connaître les attentes de mes employeurs. Voici, à gauche de la page, tels que je les recueille, les renseignements et les orientations qu'ils me transmettent. Dans l'autre colonne, on trouve les précisions nécessaires à la compréhension de ces propos, tels que je les ai décodés ultérieurement.

L'Institut ressent le besoin de modifier son programme de base en fonction des exigences de la formation pratique.	Les "exigences de la formation pratique" consistent en l'apprentissage des savoir-faire et être liés à une connaissance spécifique.
Les résultats espérés d'une formation policière dispensée par un personnel majoritairement	Un enseignement dispensé par des policiers, transmettant le contenu essentiel d'une matière et leur

policier se font attendre.

expérience policière pertinente, devrait permettre un meilleur apprentissage.

Le développement des attitudes reliées à la fonction policière accuse un retard par rapport aux habiletés acquises.

Le développement du savoir-être est faible au sein de la formation. Par exemple, un stagiaire peut maîtriser une technique de fouille d'individu, sans pour autant user de discernement dans son application.

Des méthodes d'enseignement mieux adaptées sont attendues de la réalisation de ce projet.

Les "méthodes", dans ce contexte, représentent l'ensemble des stratégies pédagogiques employées au sein des enseignements. On souhaite les "adapter" de façon à permettre les développements des savoir-faire et être et de façon à rationnaliser le temps consacré à l'enseignement de chacun des éléments de contenu des cours offerts.

L'évaluation, au sein des cours, doit également faire partie intégrante du projet de restructuration.

L'évaluation, dans ce cas, consiste en la vérification de l'atteinte des objectifs d'apprentissage par le stagiaire.

Le personnel instructeur est formé à la "pédagogie de la découverte", mais son application est plus ou moins respectée.	Cette stratégie pédagogique repose sur l'une ou l'autre de ces avenues : - questionner le stagiaire afin qu'il "découvre" une réponse; - lui faire résoudre un cas problème par lequel il aura à "découvrir" les étapes d'une intervention policière particulière.

Les éléments retenus pour la restructuration sont les suivants[5] :

1. Structuration du nouveau programme : - comparaisons	Il s'agit d'établir une comparaison entre le programme de base de l'Institut et les programmes similaires d'autres institutions canadiennes.
- structuration dans le temps	Par la comparaison précédente, il s'agit de dégager le nombre de périodes d'enseignement requis pour chacune des matières.

2. Contenus : - contenu essentiel - contenu nécessaire - contenu accessoire	Cet aspect consiste à dégager les contenus essentiels des contenus complémentaires au sein de chacun des cours.
3. Méthodologie : - méthodes - périodes - horaire	Il s'agit là des éléments fondamentaux du projet initial, c'est-à-dire, modifier les stratégies d'enseignement (les méthodes), allouer le nombre de périodes requis à l'enseignement des contenus essentiels et modifier la grille-horaire en conséquence.
4. Ressources didactiques : - ressources humaines - ressources matérielles - ressources financières	Cet aspect, comme les mots l'indiquent, consiste à prévoir et à consentir les ressources nécessaires à la réalisation du projet.
5. Éléments de contrôle : - rétroaction - autoscopie	Il s'agit ici des mesures que l'on entend prendre afin d'évaluer les nouveaux cours. "Rétroaction" signifie que les instructeurs et les stagiaires seront sollicités afin d'évaluer la nouvelle formule.

"Autoscopie" est un procédé d'évaluation de l'enseignement dispensé par un instructeur, consistant au tournage vidéo d'une période de cours en vue d'une analyse approfondie.

À la demande du conseiller pédagogique, membre de la direction des Services pédagogiques, les instructeurs remplissent, en juin 1985, une grille sur laquelle sont indiqués les renseignements suivants relativement au cours qu'ils dispensent :

- Les objectifs d'apprentissage :

  "À la fin de la leçon, l'étudiant sera capable de..."

- Le domaine de l'objectif :

  Savoir, savoir-faire ou savoir-être.

- L'importance de l'objectif :

  Essentiel, nécessaire ou complémentaire.

- Le nombre de périodes qui y sont consacrées.

- Les objectifs à ajouter, s'il y a lieu. (On trouve cette grille reproduite à l'appendice A).

Des documents sur les recherches effectuées par l'Institut, et concernant les besoins de formation, les résultats d'enquêtes auprès des étudiants des cégeps, des directeurs de police et de patrouilleurs ainsi que les recommandations multiples pour modifier le cours de base, sont également mis à ma disposition afin de faciliter l'orientation de ma démarche.

Le Rapport - Dion constitue, néanmoins, l'outil de base le plus récent et le plus valorisé par la direction des Services pédagogiques. En voici donc les principaux points :

A. Concernant le type de formation donnée à l'Institut de police :

- Les gens veulent plus d'exercices pratiques au sein des cours.

- Ils reconnaissent la valeur de la formation reçue à l'Institut.

- Ils pensent que la vraie formation s'acquiert sur le terrain, mais à la condition d'avoir reçu une bonne formation de base.

B. Concernant les opinions des répondants face aux cours offerts :

Chacun des cours a été évalué par les répondants sous les angles "utilité" et "qualité" des enseignements. Les résultats obtenus

se traduisent sous la forme de deux tableaux (reproduits aux appendices B et C), et permettent de distinguer trois catégories de cours.

- Les cours indispensables :

  Ils représentent les cours plus utiles, ceux qui obtiennent plus de 60 % au classement.

- Les cours importants :

  Il s'agit des cours d'utilité moyenne, ceux qui obtiennent entre 40 et 60 % au classement.

- Les cours accessoires :

  C'est-à-dire, les cours jugés les moins utiles, ceux qui obtiennent moins de 40 % au classement.

C. Concernant les suggestions des répondants relativement à d'autres cours à relier à la formation de base :

Les suggestions recueillies se regroupent selon cinq thèmes :

- La pratique :

  Plus de cours axés sur l'entraînement.

- Les relations humaines :

  On souligne l'importance de ce domaine pour le jeune

policier en relation avec les personnes suivantes :

- les jeunes
- les malades
- les criminels
- les citoyens
- les groupes ethniques

- Les rapports :

  Développer l'habilité à rédiger un rapport complet et structuré.

- Les règlements municipaux :

  Savoir comment les utiliser au sein de l'intervention policière.

- Les autres cours spécialisés :

  Acquérir les connaissances relatives à l'utilisation de l'appareil-radar.
  Offrir un cours en réanimation cardio-respiratoire.

D. Concernant la personnalité du policier de l'an 2000, le policier devra :

- Posséder le sens des relations humaines et maîtriser l'art de la communication interpersonnelle.

- Être un bon communicateur et informateur en étant à l'écoute du citoyen, être compréhensif.

- Exercer un ledadership efficace tout en étant à la fois ferme et flexible.

- Manifester honnêteté et intégrité dans l'exercice de sa profession.

E. Concernant la compétence du policier de l'an 2000, le policier devra :

- Être à la fine pointe des nouvelles techniques de prévention.

- Avoir le souci de se perfectionner.

- Posséder des connaissances juridiques accrues.

F. Concernant les recommandations de l'analyste :

- Un intérêt particulier doit être accordé à la pratique de la profession.

- Dans les objectifs de formation, veiller au développement des habiletés de relations humaines (des attitudes).

- Dans le processus d'évaluation des cours de la formation de base, la recherche des besoins de formation auprès des personnes concernées doit être valorisée (par exemple, par une évaluation du programme à tous les cinq ans).

2.3 Investigation sur le terrain

Ces éléments ainsi que la lecture des documents mis à ma disposition m'éclairent effectivement sur la tâche à accomplir. Cependant, d'autres éléments me manquent pour établir les assises de ma future action.

J'observe donc pendant une semaine la "vie" à l'Institut, tant au niveau des ressources humaines et matérielles consacrées à l'enseignement qu'au niveau des cours dispensés. J'assiste à des périodes d'enseignement technique tel que le tir, la conduite automobile, les techniques de patrouille (ce dernier cours fera ultérieurement l'objet d'un commentaire plus détaillé). Je visite tous les locaux et tous les équipements spécialisés qui s'y trouvent. Je rencontre le personnel de l'Institut, m'attardant surtout au personnel instructeur afin de recueillir le plus d'informations possibles sur la restructuration.

J'apprends, entre autres choses, que les instructeurs attendent la refonte depuis des mois et que chacun d'eux a déjà une idée des améliorations à apporter dans les cours. Des outils didactiques sont même prêts à être réalisés.

Pendant ces quelques jours, je rencontre également un groupe de vingt-huit stagiaires afin d'avoir leur opinion quant à la formation dispensée. Pour ce faire, je prépare un questionnaire que je leur soumets oralement (appendice D). Voici le résumé des réponses obtenues :

- "On attendait beaucoup de notre passage à l'Institut, mais c'est décevant..."

- "Il y a beaucoup de cours théoriques avec des examens sur la matière. On apprend "par coeur", on fait l'examen puis on passe à autre chose."

- "On aimerait avoir des cours plus concrets, que les instructeurs nous fassent plus de démonstrations de ce qu'ils savent du milieu."

- Dans l'éventail des cours qu'ils suivent à l'Institut, ils préfèrent les cours où ils peuvent discuter, travailler en équipe. Ces cours sont cependant très rares. (D'ailleurs, ils n'en n'ont cité qu'un seul exemple).

- "Les soirées ne peuvent être consacrées à l'étude car les assignations et les tâches de garde sont multiples."

- "L'horaire de jour est aussi très "chargé". Les cours commencent à 8h30 et finissent à 16h30. Il n'y a que très peu de périodes libres durant la session. Les périodes sont de 45 minutes, alors, "on passe d'un cours à l'autre, d'un instructeur à l'autre très rapidement." Il y a des cours, par contre, où les périodes sont jumelées, "là, au moins, on a le temps d'approfondir."

- "Les instructeurs abusent de leur autorité et certains nous "écrasent" avec plaisir. Dans ce temps-là, on se la ferme, on ne pose pas de question, même si on comprend pas."

- "On nous dit, en arrivant ici, "pensez policier", mais on ne rate aucune occasion de nous rappeler qu'on est pas policier."

- "On sait que ça prend de la discipline, mais trop, c'est trop. Par exemple, cette semaine nous sommes en "pénitence" parce qu'une chemise a disparu. Couvre-feu très tôt, pas de sortie, pas de musique, aucune activité possible, on trouve ça ridicule."

- "Nous, on veut savoir comment être policier, on aimerait que les instructeurs nous forment mieux. On aimerait ça pouvoir échanger avec eux, avoir dans les cours des

démonstrations concrètes, pouvoir s'exercer et se corriger quand c'est possible. Le stress nous empêche d'apprendre dans certains cours. On ne sait pas sur quel pied danser, il n'y a pas deux instructeurs "pareils". Nous, on voudrait être prêts pour "Techniques de patrouille."

Le dépouillement des autres documents mis à ma disposition permet de retrouver les mêmes éléments présentés sous une forme différente.

2.4 Établissement du cadre conceptuel

Les paramètres de la refonte n'étant pas définis, il me revient, dans le cadre du mandat qui m'est dévolu, de les préciser. Je synthétise donc l'ensemble de mes observations et des informations recueillies en quatre points principaux :

2.4.1 Éléments de synthèse

- La formation de base, à l'Institut de police du Québec, se veut un cours de formation pratique qui habilite des aspirants patrouilleurs à intervenir adéquatement et efficacement dans le contexte des opérations policières spécifiquement reliées à la tâche du policier patrouilleur.

- Les données présentées dans le Rapport - Dion pré-

cisent que de nouvelles orientations s'imposent afin de faire une plus large place à l'entraînement pratique, tout en répondant aux besoins de formation exprimés.

- Les faibles performances des stagiaires (moyenne du cours d'environ 65 %), au sein du cours "techniques de patrouille", cours terminal où devrait se manifester l'intégration des connaissances, des habiletés et des attitudes spécifiques à la tâche, deviennent un autre élément incitateur à l'émergence d'une nouvelle orientation à donner à la formation initiale.

- L'Institut de police du Québec, de par sa responsabilité sociale importante, se doit de maintenir et de développer sa compétence en matière de formation policière, de même que la qualité de l'enseignement qu'elle dispense.

Afin de circonscrire d'une façon encore plus précise les paramètres de la restructuration, je dégage également de l'ensemble de mes investigations les points diagnostiques suivants :

2.4.2 Eléments diagnostiques

- La volonté de rendre la formation de base plus pratique est présente à tous les niveaux considérés.

- Bien que l'orientation à donner à la formation de base fasse l'unanimité, les moyens pour y arriver demeurent confus.

- Une difficulté se manifeste, tant chez les membres de la direction des Services pédagogiques que du personnel instructeur, quand il s'agit de cerner les exigences d'une formation pratique.

- Il y a incompréhension, chez les responsables de cours, du terme savoir-être. Pour eux, il s'agit d'un concept très abstrait, lié à des valeurs extérieures à l'individu.

- Il y a une carence marquée au niveau de l'établissement d'objectifs d'apprentissage qui rejoignent les trois niveaux du savoir, (factuel, faire, être).

- Un manque de connaissance des termes adéquats à utiliser dans la rédaction des objectifs.

- De là, une difficulté à promouvoir des stratégies d'atteinte des ces objectifs.

- Une omission de stratégies d'intégration des contenus par les stagiaires.

- Une difficulté, chez les responsables de cours, à identifier, dans leur contenu de cours, l'essentiel à véhiculer.

2.4.3 Cadre conceptuel

Les éléments déjà cités orientent mon intervention vers les conceptions théoriques suivantes :

- Concernant le concept de savoir-être :

Le développement d'attitudes spécifiques est souhaité par les répondants du Sondage - Dion. À l'Institut, la formation s'attache à la transmission de connaissances théoriques et à leur application pratique, quand la chose est possible. On dispense un enseignement orienté selon les savoirs factuels et faire.

Yves Bertrand et Paul Valois, dans leur ouvrage "Les options en éducation", ont identifié les paradigmes socioculturels et éducationnels qui ont comme finalité éducative l'un ou l'autre des niveaux du savoir.

Dans le cadre du rapport sur les axes de développement du Département des sciences de l'éducation, trois professeurs de l'Université du Québec à Trois-Rivières ont

synthétisé l'analyse de ces auteurs en élaborant le tableau reproduit à la page suivante.

Les composantes de base de chacun des paradigmes identifiés dans l'ouvrage cité sont illustrées sous les angles suivants : approche, méthode éducative, conception de l'homme et finalité éducative. L'ensemble de ces éléments représente la grille d'analyse retenue vers la compréhension de l'écart à combler entre la situation vécue actuellement à l'Institut et celle anticipée par la réalisation de ma démarche. La finalité éducative associée à chacun des paradigmes devient le repère de la réalisation du projet de restructuration.

Fondements philosophiques et courants pédagogiques de la pratique éducative du système scolaire québécois[6]

Paradigme	Approche	Méthode éducative	Conception de l'homme	Finalité éducative
industriel	traditionnelle	dogmatique et linéaire	homme-objet en réaction avec le milieu	savoir factuel
technologique	systémique	mécaniste et cybernétique	homme-objet en réaction avec le milieu	savoir-faire
existentiel et humaniste	individualiste	active et organique	homme-sujet en interaction avec le milieu	savoir-être
inventif	holistique personnaliste et communautaire	symbiosynergique et coopérative	homme-holon en transaction avec la communauté	intégration des savoirs autodéveloppement et engagement social

Selon moi, une formation, un enseignement ou une éducation devrait tendre vers la poursuite des trois niveaux du savoir. Or, la grille ci-dessus me servira à orienter la restructuration de la formation de base à l'Institut de police du Québec vers le paradigme inventif de l'éducation, tel que le définissent Bertrand et Valois. Cela dans le sens où je tenterai d'amener la formation à se préoccuper davantage de l'intégration des savoirs liés aux connaissances transmises.

Les auteurs présentent ce concept comme étant le paradigme socio-culturel et éducationnel qui considère le développement de la personne et celui de la communauté comme phénomènes inter-reliés, favorisant la responsabilité sociale et collective. Il se caractérise par l'altruisme fondé sur l'inter-dépendance des individus, par la conception non-hiérarchique des rapports entre les personnes et par la symbio-synergie de l'hétérogénéité. Dans ce contexte, toute intervention est définie de façon holistique et inclut toutes les personnes concernées, sans discrimination, vers le mieux-être collectif.

Les recommandations ainsi que les opinions émises sur le policier de l'an 2000 du Rapport - Dion soulignent l'importance de l'intégration des connaissances théoriques et

le développement d'habiletés et d'attitudes spécifiques : un intégration des trois savoirs. La formation policière souhaitée, en plus de représenter une préoccupation pédagogique importante, devient également un créneau d'action dans la concrétisation de ce nouveau paradigme.

La réalité de l'organisation des services policiers de notre société offre un cadre restrictif dans l'application intégrale des éléments du paradigme inventif de l'éducation. Ainsi, "la conception non-hiérarchique des rapports entre les personnes" rencontre un obstacle majeur du fait que les pouvoirs hiérarchiques jouent un rôle prépondérant dans les structures organisationnelles des services policiers. Le phénomène a pour effet de favoriser la valorisation, pour le policier, d'un tel type d'échanges. Par contre, s'il existe un service social qui, par définition, est en interaction constante avec la collectivité qu'il sert, c'est bien l'ensemble des services policiers d'une société donnée. La transaction constante entre les policiers et la collectivité, bien que très réelle, ne souffrirait en rien d'une orientation axée sur la conscientisation et la responsabilisation de chacun des membres, les uns envers les autres. Au contraire, elle permettrait également de faire un pas significatif vers le changement de mentalité nécessaire à la concrétisation plus complète du paradigme en cause.

- Concernant la formation pratique

La formation pratique, pour sa part, vise le développement d'habiletés (savoir-faire) et d'attitudes (savoir-être) spécifiques liés à des savoirs factuels significatifs. En ce sens, elle peut représenter un terrain propice à l'application du paradigme inventif. Plus précisément, un modèle expérienciel d'apprentissage devient un outil précieux dans le déroulement d'un tel processus.

Les auteurs Pfeiffer et Jones[7] ont élaboré une théorie en ce sens, utilisée dans un contexte de psychothérapie. Claire Brochu, professeur au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, a adapté au contexte éducatif le modèle en question. Le prochain tableau illustre les principales caractéristiques privilégiées à chacune des étapes de déroulement du processus.

Claire Brochu décrit ainsi la démarche expérienciel le d'apprentissage qui s'effectue en trois temps :

1. L'expérience :

   Il s'agit d'une étape d'exploration déclenchée par une mise en situation ou tout autre activité d'amorce

et qui invite l'étudiant à utiliser son expérience comme point de référence (exercice de centration).

2. La théorie :

Il s'agit d'intégrer à l'expérience vécue les connaissances théoriques pertinentes (exercice de décentration).

3. L'action ou l'application pratique :

Elle consiste à traduire dans ses comportements l'intégration des étapes 1 et 2. (Exercice d'intégration, de planification, d'intervention, ...).

DÉMARCHE EXPÉRIENCIELLE D'APPRENTISSAGE

	CARACTÉRISTIQUES PRIVILÉGIÉES À CHAQUE ÉTAPE				
ÉTAPES	CHANGEMENT	TYPE DE CONNAISSANCE	PROCESSUS DE CONNAISSANCE	MODE DE TRAITEMENT DES CONNAISSANCES	STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES
1. Expérience	Des attitudes : Exploration	Connaissance interne et subjective de sa propre expérience : valeurs, besoins, pensées, sentiments, sensations, comportements...	L'étudiant est en interaction avec les composantes de son expérience interne : exploration, prises de conscience et de signification à partir du vécu (apprentissages et découvertes).	Mode intuitif et global de connaissance privilégiant les fonctions du cerveau droit ainsi que le senti et le ressenti. ↕	- Stratégies de centration sur soi. - Stratégies d'échange et de partage d'expérience. - Stratégies de structuration du vécu.
2. Théorie	Des attitudes : Intégration des connaissances expérienciellles et théoriques à la personnalité : croissance du savoir-être (et du savoir-se-situer).	Connaissance élargie, décentrée et objectivée, connaissances internes renforcées et confrontées aux connaissances externes (savoirs théoriques, milieux d'intervention...).	Confrontation de l'expérience interne et des perspectives nouvelles de la réalité extérieure : conceptualisation, différenciation, intégration, analyse, synthèse...	Introduction du mode rationnel de connaissance privilégiant le cerveau gauche (pensées).	- Stratégies de mises en contact avec les perspectives nouvelles de la réalité extérieure. - Stratégies de décentration.
3. Application pratique	Des comportements : (Attitudes intégrées) cohérence entre le savoir-être et le savoir-faire : savoir-devenir.	Connaissance intégrée dans la pratique.	- Processus de résolution de problèmes. - Processus de planification. - Interaction avec le milieu d'intervention. - Pratique d'habiletés.		- Stratégies d'intégration d'application de planification d'intervention.

Claire Brochu, professeure
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Un tel processus est pertinent à la restructuration pour deux raisons. La première est que la majorité de la clientèle fréquentant l'Institut se compose d'individus n'ayant pas de "vécu policier" à mettre à contribution dans leur démarche d'apprentissage. Ce processus expérienciel d'apprentissage comble cette lacune en favorisant l'émergence de points d'ancrage qui, à leur tour, favorisent un apprentissage significatif.

Le modèle est relativement simple quant à son application. À l'Institut, ce critère prend toute son importance par le fait que le personnel instructeur n'a pas de formation pédagogique complète (sauf pour ce qui est de quelques-uns des instructeurs civils). Les stratégies pédagogiques proposées à chacune des étapes sont facilement transférables au sein de la formation policière telle que dispensée à l'Institut, les ressources nécessaires étant déjà existantes.

Le modèle favorise une transaction entre les personnes différentes des modèles traditionnels. L'étudiant, en plus d'être actif dans le processus d'apprentissage, y est considéré comme ressource, tout comme l'enseignant. Il y a partage des connaissances. Donc, le modèle permet une forme d'éducation

à la non-hiérarchie des rapports entre les personnes, une voie vers l'application du paradigme inventif.

- Concernant les objectifs d'apprentissage et les stratégies pédagogiques :

Je l'ai déjà mentionné, les instructeurs ne sont pas des enseignants. Ils sont policiers ou spécialistes d'un domaine particulier. L'Institut les forme à l'enseignement par un cours, dispensé en trois semaines, intitulé "Méthodes et techniques d'enseignement". Ce cours, en principe, les habilite à la conception, à la diffusion et à l'évaluation d'un cours.

L'établissement des objectifs d'apprentissage relève des instructeurs. Il en est de même du choix des stratégies pédagogiques utilisées. Le conseiller pédagogique de l'Institut les encadre quant à ces deux aspects de leur enseignement.

Le cours qu'ils suivent les incite à n'utiliser que les trois premières catégories du modèle taxonomique de Bloom, reproduit ci-après, et à ne promouvoir qu'un seul type d'enseignement, c'est-à-dire, le modèle traditionnel, centré sur l'acquisition du savoir factuel. Les stratégies d'apprentissage sont la

conférence, la démonstrative, la discussion, la magistrale et la magistrale-mixte qui allie la magistrale à l'une ou l'autre des stratégies énumérées.

Liste des verbes classés par catégorie selon le système taxonomique de Bloom[8]

CATÉGORIES	Termes de comportement illustrant des effets d'apprentissage.
1. CONNAISSANCE	Définir, décrire, identifier, étiqueter, établir une liste, assembler des éléments par paires, nommer, résumer, reproduire, choisir, dire, ...
2. COMPRÉHENSION	Transposer, défendre, distinguer, expliquer, étendre à, donner des exemples, inférer, paraphraser, prédire, ...
3. APPLICATION	Changer, démontrer, découvrir, manipuler, appliquer, modifier, préparer, produire, relier, utiliser, ...
4. ANALYSE	Découper, mettre en diagramme, différencier, discriminer, inférer, faire le plan de, signaler un aspect, séparer, subdiviser, ...
5. SYNTHÈSE	Faire des catégories, combiner, compiler, composer, créer, inventer, planifier, organiser, résumer, développer, intégrer, reconstruire, assembler, ...
6. ÉVALUATION	Évaluer, estimer, conclure, contraster, apprécier, critiquer, décider, justifier, rejeter, ...

Les instructeurs ont donc pris l'habitude des verbes d'action quand il s'agit de formuler des objectifs d'apprentissage tel que le préconise Bloom. Cependant, la formulation utilisée se limite à quelques verbes seulement "expliquer" "énumérer" "identifier", des verbes issus des premières catégories, favorisant la mémorisation des connaissances. Cette liste de verbes classés par catégories, utilisée dans sa totalité cette fois, devient un outil accessible dans l'élargissement de l'action pédagogique de la formation.

Outre sa simplicité d'utilisation, une telle liste offre la possibilité d'élaborer des objectifs qui sollicitent divers modes de pensée (connaissance, compréhension, application, synthèse, etc.). Elle permet également la recherche d'autres termes précisant davantage les effets d'apprentissage souhaités et, en ce sens, permet d'ouvrir les avenues nécessaires au modèle expérienciel d'apprentissage et à l'intégration des trois niveaux du savoir. Finalement, l'outil en question, la liste, respecte la "tradition" vécue à l'Institut. La terminologie employée se prête bien à la formulation d'objectifs terminaux, et c'est cette dernière forme qui prévaut dans l'institution en cause. Les instructeurs sont formés à libeller leurs objectifs d'apprentissage en complétant la phrase suivante :

"à la fin de la leçon,
le stagiaire sera capable de..."

Il en est de même de l'objectif général du cours qu'ils dispensent.

En ce qui concerne les stratégies pédagogiques, c'est-à-dire les moyens mis en oeuvre pour atteindre les objectifs d'apprentissage, elles seront déterminées par les caractéristiques du modèle d'apprentissage retenu et par le choix du verbe d'action dans la formulation de l'objectif. Ainsi, l'utilisation de termes tels "différencier, planifier, organiser, critiquer, etc.", dans l'établissement des objectifs, entraînera une forme d'enseignement différente de celle commandée par l'emploi des mots "expliquer, nommer, décrire, reproduire, identifier, etc.".

À titre d'exemple, imaginons une période d'enseignement consacrée à l'apprentissage de ce qu'est une patrouille préventive et dont l'objectif se lit comme suit :

"à la fin de la leçon,
le stagiaire sera capable d'expliquer
ce qu'est une patrouille préventive."

L'instructeur, pour favoriser l'atteinte de l'objectif d'apprentissage, peut donner un cours magistral, présenter un document écrit ou audio-visuel ou faire une démonstration. En fait, il peut utiliser l'une ou l'autre des stratégies centrées sur l'acquisition du savoir factuel. Par contre, si l'objectif d'apprentissage est formulé de cette façon :

"à la fin de la leçon,
le stagiaire sera capable de
planifier une patrouille préventive".

les stratégies pédagogiques doivent s'orienter vers l'acquisition du savoir-faire lié au contenu théorique (savoir factuel) de la leçon. Une mise en situation est nécessaire à l'atteinte de l'objectif d'apprentissage; le stagiaire doit "planifier" une patrouille préventive lors de l'évaluation de l'atteinte de l'objectif d'apprentissage.

De là, à la réalisation de la démarche d'apprentissage expérienciel retenue, il n'y a qu'un pas à faire, c'est-à-dire présenter la leçon selon les trois étapes (expérience, théorie, action ou application pratique) afin de favoriser aussi le développement du savoir-être. De cette façon, on oriente l'enseignement

vers l'intégration des trois niveaux du savoir, vers le paradigme inventif de l'éducation.

2.5 Formulation des objectifs et des étapes de réalisation de la restructuration de la formation de base

L'analyse des éléments mis en lumière par l'étude des aspects mentionnés plus haut a permis l'établissement des objectifs à atteindre par la réalisation du projet de restructuration.

2.5.1 Objectifs de la restructuration*

- Reviser les contenus de cours afin qu'ils renferment les éléments essentiels à la formation de l'aspirant patrouilleur.

- Introduire, au sein de cette formation, les cours ou les éléments de contenu qui répondent aux besoins de formation de l'aspirant patrouilleur et qui ne sont pas offerts actuellement.

---

* Les objectifs du projet, tels que présentés ici, supposent que mon intervention auprès des instructeurs en soit une de soutien et d'encadrement dans la réalisation de chacune des étapes à franchir.

- Retirer de la formation de base les cours ou les éléments de contenu qui ne répondent plus aux besoins de formation de l'aspirant patrouilleur.

- Reformuler, dans une version qui rejoint les trois niveaux du savoir (factuel, faire et être), les objectifs généraux et spécifiques des cours retenus.

- Rechercher des méthodes d'enseignement permettant, outre l'acquisition des connaissances, le développement d'habiletés et d'attitudes particulières à la tâche.

- Élaborer le matériel didactique nécessaire à la forme d'enseignement préconisée.

- Élaborer des stratégies d'évaluation de l'atteinte des objectifs énoncés.

- Modifier la grille-horaire des cours en fonction des nouvelles exigences.

- Appliquer à la formation de base les contenus, les méthodes et les stratégies d'évaluation retenus.

- Évaluer cette application.

- Effectuer les modifications ou les redressements requis si nécessaire.

- Evaluer la pertinence et l'impact de ces changements.

- Assurer une supervision et une coordination constantes de l'ensemble des cours dispensés, pour ce qui est de la formation de base.

Dans un premier temps, la tâche reliée aux trois premiers objectifs doit, en principe, relever de l'action conjointe de la direction des Services pédagogiques et du personnel instructeur. Cependant, le dossier piétine.

Le conseiller pédagogique, membre de la direction des Services pédagogiques, accélère le processus en me demandant de formuler les objectifs généraux de certains cours. Cette étape, que je décrirai plus avant, me permet d'établir celles de la restructuration, telles qu'elles se déroulent encore à ce jour.

2.5.2 Etapes de réalisation de la restructuration

Etape 1

1.1 Etablissement et validation des objectifs généraux des cours dispensés, c'est-à-dire des intentions poursuivies

par ces cours.

1.2 Revision et modification des contenus des cours par les instructeurs concernés :

- les contenus sont-ils appropriés aux intentions poursuivies par les cours qu'ils dispensent?

- sinon, que devraient-ils être?

1.3 Établissement des objectifs d'apprentissage.

Étape 2

2.1 Recherche et élaboration de méthodes d'enseignement permettant la démarche expériencielle d'apprentissage :

- une acquisition de connaissance,

- une intégration des connaissances,

- le développement d'habiletés et d'attitudes spécifiques,

et

- une économie de temps d'enseignement (les contenus dispensés, bien qu'imposants, doivent s'insérer dans le cadre d'une session habituelle d'enseignement).

2.2 Recherche et élaboration du matériel didactique nécessaire à cet enseignement.

2.3 Recherche et élaboration de stratégies d'évaluation de l'atteinte des objectifs.

Étape 3

3.1 Adaptation de l'horaire des cours en fonction des modifications apportées.

3.2 Application des contenus, des méthodes et des stratégies d'évaluation au sein de la formation de base.

3.3 Évaluation de cette application.

3.4 Modifications.

3.5 Évaluation.

Étape 4

4.1 Supervision et coordination constantes de l'ensemble des cours dispensés pour ce qui est de la formation de base.

CHAPITRE III

Restructuration de la formation de base : Second palier d'intervention

Le déroulement des étapes de réalisation du projet représente l'essence du présent chapitre. En plus de retrouver la description des éléments essentiels qui jalonnent la réalisation des étapes franchies, on y voit les préoccupations conceptuelles qui les suscitent.

3.1 Première étape de réalisation du projet

Aux fins de la restructuration, tous les cours évalués et énumérés au sein du Rapport - Dion (appendices B et C), font l'objet d'un nouveau calcul. Le conseiller pédagogique et moi établissons ainsi les moyennes des classements obtenus pour chacun des cours. Cet exercice nous permet de les hiérarchiser selon un ordre précis, un ordre décroissant du rapport utilité.

De ce nouvel ordre, auquel je viens de faire allusion, ne sont retenus que les cours dispensés à la clientèle des cégeps. Les autres cours de la formation de base sont écartés momentanément du projet parce qu'ils ne s'offrent que beaucoup plus loin dans le temps; aucun policier ou constable autochtone n'est attendu à l'Institut avant plusieurs mois.

D'autre part, les cours jugés "accessoires" dans la formation sont éliminés de cette étape. Il s'agit des cours dispensés en quelques périodes dont l'objet d'apprentissage est de l'ordre de l'information générale. La sélection ainsi faite amorce le projet au sein de quinze des cours de la formation de base.

3.1.1 Etablissement et validation des objectifs généraux des cours dispensés, c'est-à-dire des intentions poursuivies par les cours.

Afin de formuler des objectifs généraux qui représentent les attentes exprimées et qui tiennent compte du processus de formation existant déjà, je consulte d'abord les cahiers de "plans de cours" produits en 1978.

Les objectifs généraux des cours décrits ne sont pas formulés comme tels. Je les dégage donc des pages d'introduction de chacun de ces cahiers. Je vérifie ensuite leur exactitude auprès du conseiller pédagogique. Des éléments importants manquent afin de circonscrire l'essentiel à véhiculer au sein des cours. Les standards minimals à atteindre, les termes englobant l'ensemble des contenus véhiculés ou encore, la technique à maîtriser n'y sont pas mentionnés.

J'entame donc une étude comparative de ces objectifs et de ceux poursuivis par les programmes semblables de deux autres

maisons de formation policière canadiennes : l'Ontario Police College et la maison de formation de la Gendarmerie Royale du Canada. Une attention particulière est accordée aux périodes allouées, de même qu'aux contenus véhiculés dans chacune des matières retenues.

Les informations, réunies sous la forme d'un tableau comparatif, permettent de dégager une nouvelle version des objectifs généraux de l'Institut. Une version qui se veut plus exacte que la première, s'inspirant des termes employés par les deux autres écoles.

Bien que très près de la réalité pédagogique vécue à l'Institut, cette version ne tient pas compte cependant des nouvelles orientations à donner à chacun des cours.

En outre, les objectifs généraux, tels que formulés, déterminent un enseignement centré sur la transmission de connaissances théoriques, sauf pour quelques exceptions où l'entraînement pratique constitue l'essence du cours (tir, conduite automobile, etc.).

Dans le but d'appliquer les éléments du cadre théorique, cité dans le chapitre précédent, je reprends la formulation des objectifs généraux de façon à y inclure, outre les éléments essentiels à l'enseignement de la matière, le développement des trois niveaux du savoir. En voici un exemple :

Témoignages devant les tribunaux

Savoir factuel ou savoir-faire :

- Rendre un témoignage calir, précis et complet devant les tribunaux.

Savoir-être :

- Développer une assurance à témoigner dans diverses causes en respectant l'éthique, la loi et la Cour.

Afin de les valider, les objectifs généraux ainsi articulés sont soumis aux instructeurs responsables de l'enseignement d'une matière spécifique. Ils en étudient les implications pédagogiques, retranchent ou ajoutent ce qui leur semble pertinent et, finalement, me remettent la version qu'ils jugent opportune. Les modifications qu'ils apportent étant mineures, la restructuration se poursuit en entamant l'étape suivante.

3.1.2 Considérations conceptuelles

Outre la formulation particulière des objectifs généraux, mes intentions conceptuelles s'acheminent vers d'autres avenues de réalisation : l'intégration du contenu de certaines matières.

L'analyse du tableau comparatif révèle que le nombre de périodes consacré à l'enseignement de chacune des matières est sensiblement le même pour l'une ou l'autre des institutions étudiées. Une première constatation s'impose : il n'y a pas lieu, dans le cadre du projet, d'orienter la réflexion vers un réaménagement radical de la grille-horaire. Tout au plus, s'agira-t-il, le moment venu, d'effectuer des redressements ou des modifications mineures.

Pendant cette période, on me remet un "projet d'informatisation de la grille-horaire" dont les recommandations m'intéressent au plus haut point. On y propose des périodes d'enseignement jumelées, c'est-à-dire d'une durée de quatre-vingt-dix minutes plutôt que de quarante-cinq. La démarche d'apprentissage expériencielle retenue propose une démarche progressive de l'acquisition des savoirs reliés à une connaissance donnée. Au sein de périodes jumelées, le cycle peut facilement s'effectuer et les trois niveaux d'objectifs être atteints.

Un autre aspect se dégage de l'analyse du tableau. Le programme de l'Ontario Police College propose un cheminement intégratif des matières enseignées, ce qui ne se retrouve pas dans les deux autres institutions. Voici un exemple qui illustre cette forme d'intégration :

La rédaction de rapports occupe, pour une large part, l'activité quotidienne du policier. Toute intervention policière s'accompagne d'une formule qui lui est spécifique. À l'Institut de police, de même qu'à l'école de la Gendarmerie Royale du Canada, la rédaction de rapports représente une activité distincte d'enseignement. Le cours "Rédaction de rapports" n'existe pas à l'Ontario Police College. La façon appropriée de rédiger un rapport est enseignée dans le cours où l'intervention spécifique est étudiée.

La réunion de ces deux matières représente une autre avenue à retenir dans la réalisation du projet de restructuration. L'étude des contenus me permet d'entrevoir les possibilités d'intégration de certaines matières. Par ce processus, l'Institut permettrait à sa clientèle un apprentissage significatif, s'approchant de la réalité de l'intervention policière.

3.1.3 Revision et modification des contenus de cours par les instructeurs concernés :

- Les contenus sont-ils appropriés aux intentions poursuivies par le cours qu'ils dispensent?
- Sinon, que devraient-ils être?

Le déroulement de cette étape se réalise dans un climat d'effervescence. Le processus de consultation des instructeurs, amorcé à la fin de l'étape précédente, prend ici toute son ampleur.

La période en cause est marquée par une multitude de rencontres et d'ateliers de travail intensif. Les représentants de chacune des matières retenues aux fins de la restructuration sont sollicités et collaborent activement à la réalisation de l'étape à franchir.

Nos rencontres se font nombreuses parce que la tâche à accomplir est importante et doit être réalisée avec soin. De plus, il est pratiquement impossible de rencontrer tous les instructeurs oeuvrant au sein d'une même matière au même moment, occupés qu'ils sont à la réalisation d'autres tâches. Les rencontres se multiplient donc, apportant des dimensions nouvelles au projet.

Initialement, les rencontres veulent déterminer les contenus essentiels à transmettre dans chacun des cours. Aussi, les propos dont j'entretiens les instructeurs consistent en un questionnement sur les thèmes à aborder dans leur cours, mon souci premier étant toujours l'atteinte des objectifs généraux nouvellement formulés.

Peu à peu, au fil des rencontres, la matière à enseigner prend forme. Je note toutes les idées, les commentaires et les questions des instructeurs relativement à des préoccupations qui ne sont pas spécifiquement liées à la tâche qui nous occupe. Leurs propos suscitent mon intérêt parce qu'ils représentent autant d'avenues virtuelles dans l'accomplissement de la refonte.

D'autre part, la réalisation de l'étape en cours conduit les discussions sur celles à venir. On ne peut discuter des contenus de cours sans entrevoir les implications qui en découleront. Ainsi, les périodes, l'horaire, les stratégies pédagogiques, l'évaluation des apprentissages, le matériel didactique représentent autant d'aspect discutés lors des rencontres.

La vision globale d'un problème est, selon moi, un des principes fondamentaux dans la réalisation d'une action, quelle qu'elle puisse être. Dans cette optique, j'élabore un outil facilitant une vision d'ensemble des composantes liées à chacun des éléments de contenu précisé par les instructeurs. Il s'agit du "plan de leçon" reproduit à la page suivante. Tous les instructeurs avec lesquels je travaille intensivement l'utilisent.

Son utilisation, relativement simple, ne pose pas de problème puisque je suis en mesure d'encadrer le travail des instructeurs lors de nos fréquentes rencontres. Tel qu'élaboré, il poursuit un double objectif : permettre aux instructeurs d'anticiper les implications pédagogiques du contenu qu'ils entendent dispenser et permettre le développement des trois niveaux du savoir par la formulation d'objectifs spécifiques précis et ainsi, respecter les étapes du modèle d'apprentissage. En outre, il devient l'élément charnière de la prochaine étape de réalisation.

PLAN DE LEÇON

THÈME :

OBJECTIF GÉNÉRAL :

NOMBRE DE PÉRIODE (S) :

CONTENU SPÉCIFIQUE	OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	DÉROULEMENT	EVALUATION
	Savoir factuel :	Tâche de l'instructeur :	
	Savoir-faire :	Tâche du stagiaire :	
	Savoir-être :		

3.1.4 Considérations conceptuelles

La période en cause se caractérise par l'émission d'idées aussi novatrices les unes que les autres. Des implications pratiques, transférables au sein de la formation de base, émergent de l'ensemble des discussions dans lesquelles s'installe un processus d'influence entre les instructeurs et moi. En ce sens, ma démarche s'inscrit dans l'optique du paradigme inventif.

Ils apportent des idées, je suggère les moyens de les appliquer. En cela, j'ai tout en main pour diriger la réflexion car je détiens toutes les informations du projet de restructuration, jusque dans ses moindres détails. Je deviens donc le catalyseur du projet.

J'apporte des idées, ils me suggèrent les moyens de les appliquer dans le contexte de la formation policière, telle qu'ils la connaissent. Parfois, certains expriment leurs craintes devant une des multiples possibilités qui s'offrent, nous en discutons avec d'autres instructeurs, et ainsi émergent d'autres suggestions. Voici quelques-unes des avenues que nous explorons:

Le cours "Techniques de patrouille" est offert aux stagiaires à la fin de leur séjour à l'Institut. Il représente l'activité la plus importante de toute la formation, tant aux niveaux des périodes requises, du personnel qui y est affecté (tous les instructeurs policiers interviennent à tour de rôle dans ce cours),

que des ressources matérielles nécessaires ("flotte" de véhicules automobiles, locaux occupés par le "poste de police", appareils de communication-radio, etc.). Il se présente en deux volets : la partie démonstration et la partie évaluation.

Pendant la démonstration, les stagiaires ont à intervenir efficacement dans divers scénarios, véritables mises en scène de situations susceptibles de se produire dans la vie quotidienne. Après chacun des scénarios, ils assistent à une séance théorique dirigée par l'instructeur qui les a observées dans leur intervention. Ce retour permet de découper chacune des parties de l'intervention en vue de l'analyse.

Lors de l'évaluation, les aspirants policiers interviennent au sein de scénarios similaires. Cette fois, ils sont observés et évalués sur chacune des actions qu'ils posent. Un retour global s'ensuit, leur permettant d'identifier leurs forces et leurs faiblesses dans la réalisation de l'intervention. Dans ce cours, l'évaluation porte sur l'ensemble des connaissances, habiletés et attitudes développées pendant le processus de formation.

Le modèle expérienciel d'apprentissage se veut le moyen privilégié dans la concrétisation du paradigme inventif de l'éducation. Ses trois étapes se résument ainsi :

L'expérience - la théorie - l'action ou l'application pratique.

La structure du cours "Techniques de patrouille" respecte le même cycle. Bien que les stratégies proposées par le modèle retenu ne se retrouvent pas dans le processus, il est possible de les y insérer, sans pour cela créer de problèmes majeurs.

La confrontation, lors de cette étape, ouvre une nouvelle voie à la qualité des enseignements en ce qui concerne la formation de base. Il s'agit de déplacer et d'étaler la partie démonstration du cours "Techniques de patrouille" à des moments particuliers de la session.

Il est en effet possible d'offrir la démarche expériencielle d'apprentissage non seulement au sein de périodes précises mais aussi dans l'ensemble du programme. La formule est simple. Il s'agit de présenter une première séquence des scénarios de Techniques de patrouille à la cinquième semaine du stage, une autre à la dixième et de garder la partie évaluation, dans sa forme actuelle, à la fin du stage.

Le cycle du modèle en cause, sa structure intégrative en trois étapes, s'applique dans le cadre formatif de la façon suivante :

1. L'expérience :

   Le stagiaire, à la cinquième semaine du programme, expérimente comme policier des scénarios réalistes dans lesquels il intègre à l'intervention ses connaissances et sa person-

nalité. Chacune des interventions fait l'objet d'une première analyse.

2. La théorie :

Il retourne en classe apprendre d'autres contenus, liés à l'intervention policière. Les démonstrations de techniques de patrouille lui permettent d'associer ces nouvelles connaissances à sa propre expérience d'intervenant. En outre, ce nouveau contexte lui permet de clarifier les éléments de son intervention demeurés obscurs pour lui, lors de la première étape.

3. L'action ou l'application pratique :

À la dixième semaine, le stagiaire réinvestit et applique l'ensemble de ses apprentissages dans des scénarios diversifiés, suivis de l'analyse de l'intervention.

L'étudiant retourne en classe et complète sa formation de base. Le processus se poursuit donc à la deuxième étape du modèle décrit. La dernière série de scénarios, à la fin du stage, en plus de représenter une stratégie d'évaluation des apprentissages réalisés, devient un élément actif du processus entrepris; la troisième étape étant de nouveau tranchie.

Le processus d'apprentissage respecte ainsi une progression logique dans l'acquisition des connaissances et oriente la formation vers des conditions idéales. Bien entendu, une telle orientation suppose un réaménagement de la grille-horaire, ce qui comporte beaucoup de problèmes d'organisation. Cependant, les aspects progressifs et intégratifs que la formule renferme représentent des avantages certains dans la poursuite des objectifs du projet.

3.1.5 Établissement des objectifs d'apprentissage

La Direction de l'Institut profite d'une période de relâche chez les stagiaires pour favoriser la poursuite du processus. Tous les instructeurs s'occupent à la réalisation de l'étape en titre pendant une période de sept jours.

Les journées de travail s'annoncent intensives puisqu'ils doivent formuler tous les objectifs spécifiques de leur matière respective, en plus de commenter les autres parties du "plan de leçon" qu'ils ont en main. Je distribue la liste des verbes classés par catégories, déjà présentée dans ce rapport, et supervise son utilisation.

Je circule parmi les équipes de travail pendant les sept jours afin d'encadrer les instructeurs dans l'accomplissement de leur tâche. Mon rôle en est alors un de formateur puisque la

compréhen[illegible] du concept de savoir-être pose problème à la majorité [illegible]e eux. J'explique l'importance de ce genre de formu[illegible] dans leur enseignement en leur précisant que les attitudes ne se développent pas sans stimulations pertinentes, que les méthodes d'enseignement peuvent s'orienter vers l'acquisition d'un savoir-être et qu'il est possible d'en vérifier l'atteinte. Je donne des exemples concrets dans chacune des matières. En voici un de ceux-là qui témoigne de la possibilité de développer et d'évaluer le savoir-être au sein du cours "Code de sécurité routière".

Une des infractions au Code de la sécurité routière est l'usage d'une plaque d'immatriculation factice. Un contrevenant peut recevoir quatre billets d'infraction différents pour le même délit, ce qui totalise tout près de huit cents dollars à payer. Le policier, qui use de discernement dans l'application des lois et règlements du Code de sécurité routière, n'émettra qu'un seul billet, sauf si la situation l'impose.

Parce que les quatre formes d'infractions sont étudiées dans le cours, il n'est pas rare de voir les stagiaires appliquer la loi à la lettre, lors des scénarios de "Techniques de patrouille", et d'émettre les quatre billets d'infraction en question.

Afin de développer l'usage du discernement dans ce cas, les instructeurs peuvent animer la discussion des stagiaires sur ce qu'ils feraient en pareil cas, en confrontant leurs opinions avec les groupe. Ils peuvent également apporter des exemples de faits vécus en rapport au délit ou, mieux, créer une mise en situation où les stagiaires sont confrontés à l'abus d'autorité. Cela afin qu'ils analysent, à partir de leur propre expérience, les effets du phénomène sur leurs pensées, leurs comportements et leurs sentiments. Finalement, afin de vérifier l'atteinte de l'objectif, l'évaluation prend la forme d'un scénario ou d'un cas-problème dans lequel le stagiaire a à justifier sa décision.

La formulation des objectifs spécifiques suscitent des préoccupations différentes pour d'autres groupes de travail. En fait, chacune des équipes suivant son propre rythme, les problèmes rencontrés sont différents d'un groupe à l'autre.

À ceux qui franchissent la formulation facilement, je propose les stratégies du modèle expérienciel d'apprentissage (stratégies de centration, d'échange et de partage d'expérience, de mises en contact avec la réalité théorique, etc.). Pour d'autres, l'intérêt se situe sur l'emploi du verbe d'action adéquat à l'effet d'apprentissage recherché (comportement ou attitude spécifiques), pour chacun des niveaux du savoir. Enfin, il y a des groupes pour qui le matériel

didactique est une préoccupation d'importance dans la recherche des stratégies pédagogiques.

L'intervention que je privilégie, c'est-à-dire l'application du cadre conceptuel de la présente recherche, s'adapte à chacune des situations. Ma tâche est facilités par la qualité de la relation établie entre les instructeurs et moi. Les consultations, les réunions et les rencontres précédentes nous permettent de travailler dans un climat qui atténue l'aridité de la tâche.

3.1.6 Considérations conceptuelles

À la fin de cette étape, les sentiers d'application des éléments de mon cadre conceptuel sont tracés. Cependant, les éléments retenus dans le cadre théorique et l'ensemble des caractéristiques du paradigme inventif de l'éducation sont loin d'être chose faite. En fait, seule la poursuite des trois niveaux du savoir côtoie la réalisation souhaitée.

Je suis consciente qu'une telle approche représente ce qu'il est convenu de nommer un "changement de mentalités". Ce genre de processus, pour s'actualiser, nécessite plus que de bonnes intentions. Ma réflexion porte sur les possibilités d'amorce de changement des volontés pédagogiques de la formation policière.

Jusqu'à maintenant, la formation policière s'inscrit dans l'optique des finalités éducatives des paradigmes technologiques et industriel de l'éducation, tel que synthétisés dans le tableau résumant chacun de ces courants de pensée (cf. page 29). En d'autres mots, la formation policière se veut "efficace" avant tout.

Le processus d'influence vécu depuis le début de ma démarche dans ce projet s'impose comme le seul moyen dont je dispose pour arriver à "éduquer" les mentalités vers des préoccupations pédagogiques nouvelles. Ma tâche de restructuration du programme me facilite la chose : j'ai droit de regard sur les formes que prend le changement. De plus, la relation cordiale établie entre le personnel et moi sert les considérations philosophiques qui m'animent. Il m'est facile d'orienter l'essence de nos nombreux échanges vers celles-ci. C'est donc avec cet objectif en tête que commence la réalisation de la prochaine étape de réalisation.

3.2 Seconde étape de réalisation du projet

Avant d'aborder formellement la prochaine phase de réalisation (la recherche et l'élaboration des méthodes d'enseignement), la direction des Services pédagogiques manifeste le désir de connaître les implications que suscitent les cours restructurés.

Je réalise une révision et une analyse approfondies du travail produit par les instructeurs lors des journées intensives. Chacun des cours et des objectifs d'apprentissage, chacune des stratégies d'enseignement ou d'évaluation, de même que le matériel didactique potentiellement nécessaire au futur enseignement sont retranscris sur une grille. Elle se veut un outil de synthèse permettant une vision globale des composantes des cours.

Grille de synthèse

Cours :

OBJECTIFS	MÉTHODES	PÉRIODES D'APPRENTISSAGE	NOMBRE D'INSTRUCTEURS	MATÉRIEL DIDACTIQUE À PRODUIRE
		Théoriques / Pratiques	Théoriques / Pratiques	
1.				
2.				

L'analyse révèle, entre autres choses, la volonté d'élaboration de documents écrits et audio-visuels dans la poursuite des objectifs d'apprentissage. Elle permet également de noter une augmentation sensible du nombre de périodes consacrées à l'enseignement de chacune des matières. Le programme de la formation de base s'étale sur six cents périodes d'enseignement, les cours restructurés en requièrent près de huit cent. Dès lors, le projet s'oriente vers l'étape de la recherche et de l'élaboration des méthodes d'enseignement.

3.2.1 Recherche et élaboration de méthodes d'enseignement permettant la démarche expériencielle d'apprentissage :

- une acquisition de connaissances;
- une intégration des connaissances;
- le développement d'habiletés et d'attitudes spécifiques;
- et une économie de temps d'enseignement.

La réalisation de cette étape débute par une étude de la formulation des objectifs spécifiques des nouveaux cours, étude réalisée par le conseiller pédagogique. Elle est animée par l'intention ultime de réduire le nombre de périodes demandé.

Le conseiller pédagogique propose de dispenser la matière reliée à des objectifs de type cognitif, c'est-à-dire centré sur les savoirs factuels, de façon à gagner du temps. Ainsi, ces objectifs s'atteignent grâce à des lectures, des visionnements de documents audio-visuels ou des conférences données à l'ensemble des stagiaires d'une même promotion (ce qui peut représenter jusqu'à soixante-douze étudiants en même temps). Le conseiller pédagogique suggère de consacrer toutes les ressources possibles quand seront poursuivis les objectifs de type psycho-moteur (qui vise l'apprentissage d'un savoir-faire) : réduire les groupes d'études, monopoliser tous les instructeurs disponibles, multiplier les mises en situation et les expériences de modélisation au sein des scénarios standardisés.

Pour leur part, les objectifs de type affectif, c'est-à-dire les objectifs de savoir-être disparaissent simplement de la formation de base. On ne dispose, selon l'orientation tracée, d'aucune période disponible pour développer cet aspect du savoir.

Le conseiller pédagogique me consulte à ce sujet et j'avoue que je me retrouve devant une impasse. Je fais un retour sur les étapes franchies, et l'analyse conduit à l'identification des éléments qui ont nui à l'application des aspects conceptuels de la présente démarche.

CHAPITRE IV

Analyse d'un palier parallèle d'intervention et synthèse de la recherche

L'objet du présent chapitre est de discuter des conséquences d'une intervention parallèle à la mienne et qui relève de conceptions théoriques différentes. Il s'agit de l'influence exercée par le conseiller pédagogique de l'institution sur le déroulement du projet.

Le chapitre qui précède fait état des composantes principales de la démarche que j'ai suivie : établissement d'objectifs généraux, élaboration du plan de leçon, utilisation de la liste de verbes et recherche de stratégies favorisant le processus expérienciel d'apprentissage. L'étude du palier parallèle d'intervention se présente donc en reprenant les étapes décrites dans le troisième chapitre.

4.1 Première étape de réalisation du projet

Le reclassement des cours analysés par le Sondage - Dion ne s'effectue que sous l'angle utilité, selon la volonté du conseiller pédagogique. Il s'agit du premier obstacle à l'application du cadre conceptuel, car le degré de satisfaction exprimé pour chacune des activités d'enseignement est à considérer dans la hiérarchisation des cours. Il permet, entre autres, de dégager les facteurs positifs de la formation en vue

de les propager à l'ensemble du programme. Perspective intéressante puisqu'elle permet aussi l'exploration du champ d'application du cadre conceptuel. En fait, une brève enquête auprès des intervenants dans les cours dont la cote "qualité" est élevée, me permet de dégager une constante : les cours les plus appréciés sont ceux où la participation des stagiaires est grandement sollicitée.

L'omission des données relatives à la qualité des cours nuit à l'action parce qu'elle la disperse sur l'ensemble de la formation. Les rapports utilité et qualité combinés permettent, au contraire, de centrer les énergies de la restructuration là où cela est vraiment primordial : dans les cours où un malaise certain est identifié d'abord. En ne s'attardant qu'à la dimension utilité, le projet vise tous les cours de la programmation à la fois, entreprise qui ne favorise pas un processus progressif et expérimental de changement.

4.1.1 Établissement et validation des objectifs généraux des cours dispensés

L'étude comparative qui domine cette première phase demeure une réalisation profitable au projet. L'accent est mis, sans entrave, sur la poursuite des trois niveaux du savoir. Les éléments essentiels à transmettre dans les cours se dégagent aisément des contextes étudiés : les plans de cours de l'Institut et les programmes d'autres institutions. Les considérations conceptuelles font l'objet d'échanges entre les deux principaux agents du projet : le conseiller pédagogique,

représentant et diffuseur de la volonté "institutionnelle" de la maison et moi, personne-ressource pour le projet.

Ma découverte de ce qu'est la formation policière à l'Institut et de ce qu'elle offre comme possibilités de redressement caractérise l'étape en cours. Je suis encouragée en cela par l'intérêt manifesté envers les avenues que j'explore et que j'exprime au personnel affecté à la formation de base. À cette étape, aucun obstacle ne s'interpose entre ma démarche et le processus en cours.

4.1.2 Revision et modification des contenus de cours par les instructeurs concernés

La période que couvre cette partie du processus, on se souvient, est marquée par les échanges multiples avec les représentants de tous les cours retenus aux fins de la restructuration.

Le conseiller pédagogique de l'Institut intervient fréquemment dans les discussions en proposant aux intervenants un programme de formation idéal. Il suggère aux instructeurs de faire table rase de ce qui existe et de bâtir un cours tout à fait nouveau. Cela a pour effet d'en intéresser plusieurs qui, effectivement, orientent leur restructuration de cours en ce sens. Il s'agit, selon moi, du second obstacle à l'application possible de mon cadre conceptuel, car un des problèmes que vit

l'Institut depuis sa création consiste précisément à réinventer les actions qui y sont entreprises. On recommence, selon des cycles irréguliers, les processus déjà expérimentés auparavant. En faisant table rase des cours existants, la restructuration contribue au maintien de ce fonctionnement défaillant et ferme la porte aux processus vraiment novateurs, tels certains éléments de mon cadre conceptuel. Il est important d'intégrer à ce type de projet le déjà fait et d'innover à partir de là.

D'autre part, la direction des Services pédagogiques, par le Sondage - Dion, compte s'appuyer sur l'analyse des besoins de formation exprimés et sur le diagnostic de la formation qui s'en dégage. L'orientation que prend le processus de restructuration fait fi de l'analyse du document et s'achemine vers une démarche cloisonnée et hermétique d'intervention. Mon cadre conceptuel va dans le même sens que l'analyse en question, aussi devient-il inadéquat.

4.1.3 Etablissement des objectifs d'apprentissage

Les sept journées intensives qui ponctuent cette étape de réalisation renferment le troisième obstacle de la présente recherche : la confusion entraînée par la participation du conseiller pédagogique dans l'étape en cours.

En effet, l'encadrement que j'effectue auprès des équipes de travail ne rejoint pas tous les intervenants. Les représentants

des matières dont l'objet d'enseignement cause, à lui seul, des problèmes majeurs, sont exclus de l'itinéraire que je parcours. Ils travaillent sous l'unique supervision du conseiller pédagogique, échappant ainsi aux recommandations et aux conseils relatifs à l'utilisation du plan de leçon et de la liste des verbes d'action que les autres instructeurs utilisent.

D'autre part, les groupes de travail où j'interviens sont visités par le conseiller pédagogique. Parfois, le phénomène crée des problèmes aux instructeurs puisqu'ils reçoivent des avis contradictoires. Ils perdent ainsi le fil conducteur de leur tâche initiale et se penchent sur des aspects méthodologiques avant d'avoir établi les objectifs d'apprentissage. Ce qui a pour effet de diluer la tâche à accomplir et d'éloigner leurs préoccupations de la démarche expériencielle d'apprentissage. Les objectifs de savoir-être n'étant pas formulés comme tels, les instructeurs ne cherchent pas les moyens de les atteindre.

4.2 Seconde étape de réalisation du projet

4.2.1 Recherche et élaboration des méthodes d'enseignement

Les périodes d'enseignement représentent la préoccupation principale de l'étape à franchir. Elles constituent aussi

le quatrième obstacle au processus d'application du cadre conceptuel. Il ne s'agit plus de chercher des méthodes d'enseignement adéquates, mais plutôt de réduire le nombre de périodes, sans égard aux conséquences sur l'apprentissage.

Le nombre extravagant de périodes demandées par les instructeurs provient du fait qu'ils ont opté pour l'élaboration d'un cours idéal, complètement nouveau. Le phénomène doit être vu comme symptomatique d'une situation préalablement défaillante, plutôt que tel un problème à résoudre à court terme. Pour le moment, c'est ce dernier aspect qui est retenu.

L'entrave de la poursuite du projet, posée par les périodes trop nombreuses des cours restructurés, se tourne vers des formes de solution qui mettent un terme à toutes considérations conceptuelles. La fin de mon mandat coïncide avec cette étape, le moment est donc propice à la réflexion.

4.3 Synthèse de la recherche

L'analyse de l'influence qu'exerce le conseiller pédagogique sur le déroulement des phases du projet, me permet de dégager d'autres éléments défavorables à l'accomplissement de la démarche proposée. Ils proviennent principalement du rythme très rapide du cheminement suivi, doublé de l'absence de mesures d'évaluation pour chacune des étapes franchies.

Jusqu'à maintenant, la méthodologie de recherche qui m'anime consiste à insérer les éléments du cadre conceptuel dans le projet lui-même. J'y parviens en l'intégrant à la formulation des objectifs et des étapes de réalisation de la restructuration. L'osmose qui s'accomplit alors entre mes intentions et les intentions du projet confond ma problématique à celle de la restructuration. Le projet se déroule dans un cadre institutionnel dont le fonctionnement habituel est précipité, sans réflexion systématique et continue sur l'action posée. Ma démarche s'inscrit dans la réalité de l'institution : elle s'effectue rapidement, sans prévoir d'étape spécifique d'évaluation des paliers franchis.

En théorie, les stratégies d'évaluation de la réussite ou non d'une étape de réalisation sont essentielles. Elles permettent de jeter un regard critique sur l'action, d'identifier les facteurs ayant contribué aux résultats obtenus et de poursuivre le projet dans des conditions de réussite accrues. Dans le cas qui nous occupe, elles renferment un double avantage. Ces moments d'arrêt et d'analyse peuvent générer des échanges approfondis entre le conseiller pédagogique et moi et s'avérer un moyen de contourner nos divergences de conceptions éducatives. Actuellement, l'écart se maintient par la latitude et l'autonomie qu'on m'accorde dans le projet, opposées à la participation influente et sporadique du conseiller pédagogique, occupé qu'il est à réaliser ses tâches régulières.

Le processus de la restructuration de la formation de base est loin d'être achevé. Et cela, même si la volonté de changement se fait de

plus en plus pressante. Les modifications anticipées par le projet étant majeures, une analyse systématique des paliers franchis et de leurs implications demeure souhaitable. La description du palier parallèle d'intervention et l'analyse de la situation représentent des éléments susceptibles de relancer le projet vers un palier d'accomplissement prometteur.

CONCLUSION

L'Institut de police du Québec est une maison de formation d'abord et avant tout. Elle représente un contexte institutionnel où, comme partout ailleurs, s'exercent des rapports de force. La résistance au changement ne s'exprime que lorsqu'il y a volonté de changement. C'est dans cette contradiction que se réalisent les premières interventions de la restructuration.

L'Institut est consciente des lacunes qu'elle perpétue. Les actions posées sans égard aux conséquences sur l'ensemble des programmes, les problèmes de cohérence et de continuité dans la poursuite des actions entreprises, le "roulement effarant" du personnel, le manque de communication entre les paliers hiérarchiques font qu'elle n'a pas de "mémoire". La volonté de changement est là, l'Institut peut facilement corriger la trajectoire.

Le projet de restructuration du programme de la formation de base représente, pour l'institution, un des moyens privilégiés dans l'effort de redressement des situations à corriger. Pour moi, il représente un prétexte à l'application de considérations conceptuelles spécifiques. En cela, la synthèse du Rapport - Dion et l'investigation sur le terrain ouvrent sur une perspective d'application de certains éléments du paradigme inventif de l'éducation par l'introduction d'un modèle expérienciel d'apprentissage.

Le rapport de recherche, tel que conçu, décrit de façon exhaustive chacune des principales interventions de mon cheminement. Il illustre aussi les facteurs déterminants de la réalisation du projet. De ceux-ci, se dégagent des éléments prospectifs pouvant réduire l'impact des écueils éventuels dans l'application de conceptions théoriques avant-gardistes par rapport à leur contexte de réalisation. L'expérience me démontre, en effet, qu'il est essentiel d'introduire, dans de tels processus de changement, des étapes spécifiques permettant de niveler les obstacles à l'atteinte des objectifs poursuivis.

Il est essentiel, dans ces étapes, de favoriser le plus possible les échanges entre les personnes concernées par le processus de changement qui s'amorce; échanges dans le sens de partage et de confrontation des motivations des intervenants, comme du projet lui-même. Ainsi, si des courants de pensée divergents s'opposent momentanément, la discussion et la réflexion leur permettront de dépasser ce stade et de trouver une nouvelle identité.

Il est également nécessaire d'analyser, de façon systématique, les situations engendrées par l'accomplissement de l'une ou de l'autre des phases de l'intervention. L'analyse et l'identification des facteurs ayant contribué aux résultats obtenus deviennent les éléments susceptibles de favoriser l'accomplissement adéquat du palier suivant. Cette mesure peut se présenter sous forme d'outil de synthèse tel un tableau illustrant le degré d'atteinte des objectifs poursuivis. L'outil devient ainsi un moyen rapide et précis, n'entravant pas le rythme donné au processus en marche.

Il existe d'autres éléments pertinents qui, ajoutés à ceux déjà mentionnés, favoriseraient la création d'une situation idéale d'application de conceptions théoriques particulières dans un processus de changement. La tenue d'un registre de progression de projet, cahier de références décrivant les détails de toutes les interventions réalisées, n'en constitue qu'un exemple. Toutes ces orientations représentent autant de nouvelles pistes à exploiter dans de futures recherches ou mieux, dans le projet de la restructuration de la formation de base de l'Institut de police du Québec, puisqu'il n'est pas encore terminé et qu'un second mandat vient de m'être confié.

Ma démarche, dans ce mandat, consistera principalement à poursuivre le processus en cours de façon à orienter la méthodologie selon les paramètres nouvellement identifiés. Je me propose donc de contribuer à l'atteinte des objectifs du projet de restructuration de la formation de base de l'Institut de police du Québec et cela, en favorisant la satisfaction des besoins de la société en matière de formation policière et l'éclosion d'une approche pédagogique différente en ce domaine.

TITRE : _____

Objectifs d'apprentissage A la fin de la leçon, l'étudiant sera capable de :	DOMAINE DE L'OBJECTIF			IMPORTANCE DE L'OBJECTIF			NOMBRE DE PÉRIODES
	Savoir	Savoir + faire	Savoir-être	Essentiel	Nécessaire	Complémentaire	
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
Objectifs à ajouter							
13.							
14.							

APPENDICE B

LES COURS LES PLUS UTILES

EXTRAIT DU TABLEAU COMPARATIF DE L'EVALUATION DES COURS

	UTILITE				QUALITE			
	DIRECTEURS		PATROUILLEURS		DIRECTEURS		PATROUILLEURS	
	CLASS.	I	CLASS.	I	CLASS.	I	CLASS.	I
101 Discrétion du policier	18	86I	23	64I	7	51I	15	56I
102 Relations humaines (théorie)	14	88I	18	75I	17	43I	12	58I
103 Premiers soins	28	64I	26	62I	15	45I	23	47I
201 Devoirs judiciaires	12	89I	13	82I	12	47I	16	54I
202 Offenses criminelles	7	96I	5	89I	4	55I	8	63I
203 Règles de la preuve	2	99I	7	88I	25	41I	17	54I
204 Procédures criminelles	20	83I	19	72I	18	42I	19	50I
205 Législation sur la jeunesse	11	89I	17	77I	29	38I	29	40I
207 Code de la Sécurité routière	3	99I	1	96I	2	80I	1	90I
208 Droit civil	32	51I	24	64I	34	26I	26	41I
301 Tir	6	96I	6	88I	1	82I	2	76I
302 Defendo	26	70I	15	78I	20	42I	9	62I
303 Education physique	25	70I	9	86I	13	46I	3	68I
401 Communications policières	15	88I	22	69I	22	42I	20	50I
403 Principes d'enquêtes	10	93I	12	83I	24	41I	24	46I
405 Rédaction de rapports	4	99I	8	87I	19	42I	14	58I
406.1 - Ivressomètre	24	72I	25	64I	9	51I	25	43I
406.2 - Radar	22	75I	28	53I	3	57I	34	30I
406.3 - Traitement de prisonniers	19	83I	27	57I	8	51I	28	40I
406.4 - Techniques de patrouille (théorie)	8	96I	10	86I	6	53I	5	67I
407 Témoignages devant les tribunaux	1	100I	4	91I	23	41I	13	58I
408 C.R.P.Q.	21	76I	21	70I	16	45I	32	38I
409 Prévention	13	88I	16	77I	14	46I	11	59I
410 Drogues	27	68I	20	72I	32	30I	27	40I
411 Enquêtes accident	17	86I	14	82I	10	50I	6	66I
501 Techniques de patrouille (pratique)	5	97I	2	96I	5	55I	7	65I
502 Conduite automobile	16	87I	3	91I	11	49I	4	67I
503 Relations humaines appliquées	9	93I	11	85I	30	37I	10	62I

APPENDICE C

LES COURS LES MOINS UTILES

EXTRAIT DU TABLEAU COMPARATIF DE L'EVALUATION DES COURS

	UTILITE				QUALITE		
	DIRECTEURS		PATROUILLEURS		DIRECTEURS		PATRO
	CLASS.	I	CLASS.	I	CLASS.	I	CLA
104 Organisation et fonctions policières	40	29I	40	21I	27	39I	36
105.1 - Commission de police	48	17I	48	15I	40	21I	42
105.2 - Protecteur du citoyen	42	25I	43	18I	42	21I	39
105.3 - Immigration Canada	50	11I	50	9I	50	11I	50
105.4 - Libérations conditionnelles	47	20I	44	18I	39	21I	46
105.5 - Protection civile	46	20I	41	20I	47	14I	40
105.6 - Mesures d'urgences	34	45I	34	36I	37	22I	35
106 Administration d'un budget	39	30I	39	23I	45	18I	38
206.1 - Loi de la faune	49	12I	49	12I	49	14I	49
206.2 - Loi des alcools	36	37I	36	34I	43	20I	41
206.3 - Loi des incendies	35	38I	38	23I	46	17I	48
206.4 - Loi des coroners	38	33I	37	27I	41	21I	43
206.5 - Loi des explosifs	43	25I	42	19I	48	14I	47
206.6 - Loi de l'aide juridique	45	21I	45	18I	44	20I	44
206.7 - Loi d'accès à la justice	44	25I	46	18I	38	22I	45
206.8 - Loi de la curatelle publique	51	11I	51	8I	51	11I	51
304.1 - Militaire	41	29I	47	15I	31	33I	30
304.2 - Contrôle de foules (théorie)	30	61I	33	39I	28	38I	22
304.3 - Contrôle de foules (pratique)	29	61I	30	43I	26	39I	18
304.4 - Appel à la bombe	23	72I	29	46I	35	26I	31
305 Sécurité aquatique	37	34I	35	34I	36	24I	37
402 Dactyloscopie	33	49I	31	42I	33	28I	33
404 Gestes et signaux	31	55I	32	40I	21	42I	21

APPENDICE D

Questionnaire adressé à un groupe de stagiaires de la formation de base

1. Depuis combien de temps êtes-vous à l'Institut?

2. Jusqu'à maintenant êtes-vous satisfaits de la formation que vous recevez? Pourquoi?

3. Comment se passe la vie académique ici?

   3.1 Avez-vous l'impression d'apprendre des choses utiles pour votre future profession?

   3.2 Avez-vous le temps de "digérer" ce que l'on vous apprend, en faisant des réflexions, en discutant, en réalisant des travaux, etc.?

   3.3 Combien de temps consacrez-vous à l'étude dans votre horaire?

4. Quels sont les cours où c'est facile d'apprendre? Pourquoi?

5. En vous référant à votre vécu scolaire, comment apprenez-vous le plus au sein d'un cours? En écoutant simplement le professeur, en discutant avec lui, en faisant des travaux de recherche...?

6. Ici, à l'Institut, quels sont les facteurs qui, selon vous, nuisent à votre apprentissage? Pourquoi?

7. Vous savez ce que je suis venue faire à l'Institut; quelles sont les suggestions que vous pourriez me faire afin d'améliorer la formation?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages cités

1. Gouvernement du Québec
   1985 Évaluation de l'Institut de police du Québec, Ministère de la Justice, Direction de la vérification et de l'évaluation, Québec, p. 6

2. Institut de police du Québec
   1985 Registre d'inscriptions, Bureau du registraire, Nicolet.

3. Gouvernement du Québec
   1985 Op. cit., p. 23

4. Institut de police du Québec
   1985 Rapport du sondage sur la restructuration des cours de la formation de base des policiers, préparé par Ginette Dion, Nicolet.

5. Institut de police du Québec
   1985 Compte rendu de la deuxième réunion du Comité de la restructuration, février, Nicolet.

6. Beaumont, M., Brochu, C., Durand, M.
   1983 Extrait du Rapport sur les axes de développement du Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, p. 6

7. Pfeiffer, W., Jones, J.
   1982 Les expériences structurées en relations humaines, Actualisation, Québec.

8. Bloom, B.S. et al.
   1969 in Introduction à la recherche en éducation (4e éd.), De Landsheere, G., Ed. G. Thone, Liège, (1976).

9. Brochu, Claire
   1985 Démarche expérienciele d'apprentissage, Projet préliminaire de recherche doctorale, document inédit.

Autres ouvrages consultés

Bertrand, Y. et Valois, P.
1982 Les options en éducation (2e éd. rev.), Gouvernement du Québec, Direction de la recherche.

De Landsheere, G.
1979 Introduction à la recherche en éducation (4e éd.), G. Thone, Liège.

Fortier, Éliane
1978 Planification de l'enseignement, guide d'apprentissage (2e éd.), P.U.L., Québec.

Grand'Maison, Jacques
1976 Pour une pédagogie sociale d'auto-développement, Stanké, Montréal.

Matte, Vianey
1981 "Les options en éducation : une réflexion nécessaire", Vie pédagogique, avril, p. 18